

COLLOQUE

« Le devenir des enfants de familles défavorisées en France »

Organisé par le CERC, la DEP, la CNAF et la DREES
au Carré des Sciences à Paris le 1^{er} avril 2004

RUPTURES FAMILIALES ET « RUPTURES SCOLAIRES » DE COLLÉGIENS DE MILIEUX POPULAIRES

Mathias MILLET
Groupe de recherche sur la socialisation
CNRS-Lyon 2

Les collégiens de milieux « populaires » sont les plus touchés par les « scalarités avortées » qui sont « dix fois plus fréquentes pour les enfants d'ouvriers que pour les enfants de cadres »¹. Pour ces collégiens dont la sociologie a pu montrer qu'ils étaient souvent « hors des finalités, des enjeux scolaires, l'univers scolaire est, à maints égards, invivable (au sens où il est trop étranger pour pouvoir être vécu "avec bonheur") et s'impose comme une machine productrice d'incitations incompréhensibles »². La multiplication des difficultés dans les apprentissages et des écarts vis-à-vis des règles scolaires qui découle de cette situation conduit un certain nombre d'entre eux à développer des pratiques d'absentéisme scolaire et d'évitement des contraintes du jeu scolaire. Dans un certain nombre de cas, elles se traduisent par la « déscolarisation » des collégiens et leur prise en charge au sein de dispositifs spécialisés, aux marges du système scolaire³. C'est à partir de ces trajectoires scolaires « négatives » et des résultats d'une recherche sociologique sur les parcours de « déscolarisation » et de « ruptures scolaires » de collégiens de milieux populaires⁴ que nous traiterons la question du devenir des enfants de familles « défavorisées »⁵. Appuyé sur la connaissance

¹ Broccolichi Sylvain, « Les interruptions précoces d'études », *X.Y.ZEP, Bulletin du Centre Alain Savary*, décembre 1998, p. 3.

² Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, PUL, 1993, p.158.

³ Millet Mathias et Thin Daniel, « Une déscolarisation encadrée. Le traitement institutionnel du "désordre scolaire" dans les dispositifs relais », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre 2003, p. 32-41.

⁴ L'objectif de cette recherche était de reconstruire les parcours et les configurations qui, en créant les conditions favorables, conduisent aux « ruptures scolaires » et à la « déscolarisation » des collégiens de milieux populaires. La recherche visait à la fois à saisir les configurations des parcours de « ruptures scolaires » spécifiques aux divers collégiens enquêtés dans leurs différentes dimensions familiales, institutionnelles, juvéniles, etc., et, au-delà des variations « individuelles », à en saisir les conditions sociales de possibilité communes. Mathias Millet et Daniel Thin, « *Ruptures scolaires* » et « *déscolarisation* » des collégiens de milieux populaires : *parcours et configurations*, rapport final ronéoté, Université Lyon 2, GRS, juin 2003, 496 pages.

⁵ La population sur laquelle s'appuie le propos est composée d'une vingtaine de collégiens en « ruptures scolaires » étudiés intensivement, c'est-à-dire de collégiens plus ou moins « déscolarisés » ou dont les pratiques, antinomiques avec les exigences et les règles scolaires, constituent autant de perturbations de l'ordre scolaire. Contactés par l'intermédiaire des dispositifs-relais de la région lyonnaise et stéphanoise, une centaine d'entretiens ont été effectués avec des collégiens, des parents, des enseignants, des travailleurs sociaux, etc., soit une moyenne de cinq entretiens approfondis par collégiens enquêtés. L'analyse de chaque parcours de collégiens a par ailleurs donné lieu au recueil des différents dossiers (scolaires, sociaux, dispositifs-relais).

empirique (et rétrospective) des parcours scolaires et familiaux de ces collégiens, le propos montrera comment leurs configurations familiales, qui présentent une « vulnérabilité sociale » évidente, sont traversées par une série de ruptures et de malheurs sociaux dont l'effet est d'altérer les conditions même de leur socialisation et de peser durablement sur leurs scolarités. Trois dimensions des configurations familiales seront traitées pour leur impact sur la socialisation des collégiens et leur parcours scolaire : les conditions matérielles d'existence et des parcours professionnels des parents, les caractéristiques cognitives des familles, et les phénomènes de dispersion et de recomposition familiales.

Des ruptures professionnelles et une précarité économique contraires à la *scholè*

Les familles des collégiens « en ruptures scolaires » comptent parmi les fractions les plus démunies et les plus dominées des classes populaires et accumulent à ce titre les propriétés sociales dominées. Leur histoire professionnelle et économique se caractérise par des périodes d'instabilité professionnelle et par une précarité toujours présente (RMI, chômage longue durée, « petits boulots » par intérim ou au noir, logement dégradé, foyer d'accueil). Massivement issus des fractions les plus démunies et dominées des classes populaires, l'histoire de plusieurs familles bascule après un retournement plus ou moins brutal de leur situation professionnelle, perte d'emploi, invalidité, chute du statut professionnel, qui concourt à saper les conditions de vie familiales et à briser la vie professionnelle de certains parents. La faiblesse des revenus, l'incertitude de l'avenir, l'inconstance des horaires et des rythmes familiaux qui en résultent et qui trament ainsi plus ou moins durablement les expériences temporelles et matérielles quotidiennes de ces familles affectent objectivement les conditions de socialisation des enfants qui grandissent dans ce contexte. Trois grands types de familles peuvent être distingués.

Conditions d'existence et situations socio-professionnelles des familles

Un premier groupe caractérise des familles partiellement ou totalement désaffiliées de la société salariale. Sans emploi, elles vivent des aides sociales ou au mieux occupent (pour s'en sortir) des emplois d'appoint qui les empêchent de s'insérer dans un groupe ouvrier stable avec lequel elles partageraient des solidarités et des références communes⁶. Ces familles vivent dans conditions dégradées, la faiblesse de leurs revenus les contraint à vivre au jour le jour, et cumulent de nombreuses difficultés sociales (conflits conjugaux, dispersion familiale, ennuis judiciaires, maladies). Les parents sont ici dans l'impossibilité d'assurer de meilleures conditions d'existence à la famille, d'ailleurs souvent aggravées par la suspension des allocations comme sanction de l'absentéisme scolaire d'un enfant.

Le deuxième groupe se compose de familles plus « installées » au plan économique, dont les revenus sont à la fois plus stables et plus élevés. Ce sont pour l'essentiel des ouvriers ou des employés peu qualifiés qui, sans avoir définitivement sombrés dans les situations les plus précaires de la condition ouvrière, ont traversé de fortes périodes d'instabilité économiques et sociales. La stabilité de l'emploi fait suite à des périodes de chômage, n'est pas très ancienne et ne semble jamais complètement assurée pour l'avenir. Surtout, cette aisance toute relative se paie en retour par des contraintes professionnelles extrêmement fortes sur la vie familiale. Plusieurs emplois ne permettent pas une présence régulière des parents au domicile familial : travail en alternance du matin et du soir, travail de nuit, déplacements nombreux, horaires étalés dans la journée, et témoignent des efforts et des sacrifices consentis par les familles, sur la vie quotidienne, pour ne pas sombrer.

⁶ Beaud Stéphane et Pialoux Michel, *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard, 1999.

Un troisième groupe de familles se démarque par la pente fortement déclinante de sa trajectoire sociale comme par son déclassement fréquent à l'intérieur de son propre groupe social et familial élargi, parents, frères et sœurs. On peut d'abord évoquer le déclin de la trajectoire sociale et professionnelle de certaines familles dans le cadre d'un parcours migratoire dont les conditions provoquent une nette dégradation des conditions d'existence et rétrogradation dans la hiérarchie des positions sociales et familiales. Ces trajectoires sociales de déclassement trouvent aussi leurs origines dans les ratés du parcours liés par exemple à des tentatives d'ascension sociale avortées qui se retournent contre leurs auteurs (altération des relations conjugales, séparations, endettements, ennuis judiciaires, etc.), ou encore à des accidents biographiques (accidents du travail, invalidité, décès, etc.).

Effets des situations matérielles et professionnelles des familles sur la socialisation des collégiens

Dans un certain nombre de cas, lorsque l'on a affaire aux familles les plus pauvres, les conditions matérielles d'existence dans lesquelles les histoires familiales des collégiens les conduisent à vivre entrent clairement en contradiction avec les conditions d'une scolarité sinon « réussie » du moins « normale ». On oublie trop souvent de rappeler, au profit d'explications purement symboliques⁷ ou culturelles (dont il ne s'agit évidemment pas de nier la force explicative), l'importance des conditions matérielles d'existence dans la définition des scolarités, et les effets pratiques, symboliques et cognitifs, que ne manquent pas d'engendrer sur les pratiques familiales (rapport à l'avenir, temporalités et rythmes des familles) des difficultés économiques, une instabilité professionnelle, des périodes de chômage. Il faut avoir en tête les effets de ces situations sur l'encadrement des enfants et les temporalités familiales : comment se projeter lorsqu'on doit vivre au jour le jour, au gré des urgences matérielles ? Comment dans ces conditions s'investir dans une scolarité qui demande d'avoir du temps devant soi et de prendre son temps ? Quels effets cela produit-il sur les structures temporelles des enfants qui n'ont jamais vu la vie familiale être structurée par les horaires extérieurs de la vie professionnelle, lorsque le temps reste inoccupé et vacant ? Quels sont les effets de ces situations sur la perception que les enfants ont de leurs parents qui n'arrivent pas toujours à faire face aux exigences matérielles de la vie quotidienne ? Les conditions matérielles des familles ont ainsi des effets non seulement sur les représentations que les enfants peuvent avoir de leurs parents, leur parcours, leur position sociale, etc., donc sur les formes de relations nouées avec eux, mais aussi sur le sens susceptible d'être conféré à l'expérience scolaire.

Des conditions matérielles qui empêchent l'acquisition d'un capital scolaire

Pierre Bourdieu rappelait combien l'école et les exercices scolaires, comme travail ludique, sont le produit de la *scholè*, c'est-à-dire de la gratuité, de la finalité sans fin, du « faire semblant », qui présuppose la mise entre parenthèses des urgences pratiques et temporelles les plus pressantes, à commencer par celles qui résultent des nécessités économiques. En multipliant les contraintes matérielles négatives fonctionnant comme autant de rappels à la réalité des nécessités les plus immédiates, les conditions d'existence des familles contribuent à ancrer très tôt, chez plusieurs collégiens des familles parmi les plus dépourvues, des préoccupations matérielles et économiques (comme chez ceux qui expriment leur souhait de travailler rapidement pour soutenir la famille), et à les éloigner des dispositions au désintéressement et à la déréalisation scolaires⁸. En deçà d'un certain niveau de sécurité matérielle propre à assurer un minimum de prise sur le présent, les êtres sociaux ne peuvent concevoir ni accomplir la plupart des conduites qui supposent un effort pour

⁷ « Purement symbolique » dans la mesure où les dimensions proprement matérielles ne sont jamais non plus dépourvues d'effets symboliques.

⁸ Bourdieu Pierre, *Méditations pascaliennes*, Seuil, 1997, p. 26.

prendre prise sur l'avenir⁹ ; et en l'occurrence l'avenir scolaire qui présuppose toujours d'accepter de remettre à plus tard, dans une sorte d'épargne cognitive, les profits symboliques, et secondairement économiques, d'un investissement scolaire immédiat. En affectant la capacité des collégiens à se projeter scolairement dans l'avenir, c'est le sens même des pratiques scolaires présentes qui est obéré par les conditions matérielles des familles. Elles entravent ainsi objectivement la possibilité qu'ont les collégiens d'entrer dans les apprentissages, de conférer un sens durable aux activités scolaires, et d'acquérir ainsi un capital scolaire par l'école¹⁰.

Bien que prévu pour 16 heures, Rochdi attend depuis plus d'une heure mon arrivée et a été retenu par le coordinateur du dispositif-relais lorsque son rendez-vous avec l'éducateur, prévu plus tôt dans l'après-midi, a été annulé. Rochdi est très déçu car ce rendez-vous avec l'éducateur était très important pour lui. Il était question de lui trouver un apprentissage. Rochdi est impatient à mon arrivée. Rapidement, il me demande si ça va l'aider à trouver un apprentissage. Il me pose la question avec insistance, plusieurs fois, et me demande en quoi consiste notre entrevue. Mes explications le font réagir : « c'est comme le psychologue », « ça m'sert à rien ». Dès le moment où il comprend que je ne suis pas là pour l'aider à trouver un apprentissage, Rochdi manifeste sa réticence. Il répond tête baissée, bougon, parle de moins en moins minute après minute et finit par ne plus émettre que des claquements de langue pour interagir avec moi. Alors que je l'interroge sur son attitude, Rochdi m'explique que l'entretien ne l'aide pas, que ce qu'il veut c'est trouver un apprentissage, et qu'il perd son temps. Le coordinateur du dispositif-relais me confie par la suite que le souci de Rochdi est de trouver un apprentissage pour amener un peu d'argent dans la famille et aider sa mère sans travail et seule en charge de six enfants... Loin d'expliquer sa déscolarisation et loin d'être expliqué seulement par les conditions économiques familiales, l'attitude de Rochdi montre comment celles-ci pèsent sur les préoccupations des collégiens en particulier lorsque la scolarisation est dégradée au point de perdre tout attrait.

La précarité matérielle des familles s'avère parfois directement incompatible avec la vie scolaire et entrave les conditions d'une scolarité « simplement normale ». A titre d'exemple, on peut citer cette rencontre entre les membres d'un dispositif-relais, une mère et ses enfants, en prévision d'une sortie au ski organisée par le dispositif-relais et à propos de l'équipement de l'un de ses fils. S'agissant officiellement d'amener le collégien à s'équiper pour le ski (raison invoquée auprès des parents), la sortie de ski est en réalité un simple prétexte pour acheter (via le dispositif) des vêtements au collégien qui présente des problèmes d'hygiène (« *il ne sent pas bon* » me dira l'un des membres du dispositif). D'abord soucieuse d'amener le collégien à travailler cette question (il faut se laver chaque jour...), l'équipe du dispositif-relais en vient à cette manœuvre lorsqu'elle constate que le problème vient du fait que le collégien manque de vêtements de rechange et que sa famille est dans l'incapacité financière de lui en fournir... Ce sont alors les conditions d'une scolarisation « simplement normale » qui sont directement entravées par les conditions de vie de certaines familles.

Enfin, la dégradation matérielle et symbolique des conditions d'existence, l'épreuve quotidienne de la précarité ou la crainte toujours présente de la déchéance sociale et économique concourent à la production d'un sentiment général de disqualification et de dévalorisation. Le sentiment de dévalorisation des parents (« *Qu'est-ce qu'on est nous ? Qu'est-ce qu'on a ? Rien, rien, rien...* »), peut conduire à une sorte de disqualification des parents aux yeux de ces derniers, surtout lorsque sont valorisés dans l'ensemble de notre société et jusque dans l'école des emplois du tertiaire ou de haute technicité, ou lorsque l'incapacité dans laquelle ils se trouvent d'améliorer les conditions d'existence

⁹ Bourdieu Pierre, « Les sous-prolétaires algériens », *Les Temps modernes*, décembre 1962.

¹⁰ Thin Daniel, « Le déclassement et la précarisation des familles populaires et leurs conséquences en matière de socialisation et de scolarisation », Communication au congrès de l'Association française de sociologie, Paris, 24-27 février 2004

familiale vient objectivement contredire les exigences liées à la diffusion de la « culture jeune » et à « l'élévation des besoins ("pour être un jeune comme il faut") »¹¹.

Des temporalités familiales désaccordées incompatibles avec une structuration temporelle de type scolaire

Les conditions de vie et de travail des familles produisent un temps difficilement maîtrisable sur les registres de la ponctualité et de la programmation, dans lequel les événements surviennent un peu malgré soi ou malgré tout. Elles sont au principe de formes temporelles de l'instable, de l'imprévu voire de l'urgence qui ne favorisent pas une structuration temporelle de type scolaire (constance, ponctualité, régularité, prévision, programmation, découpage réglé). Les collégiens en « ruptures scolaires » sont décrits par leurs enseignants comme ne travaillant que si on est derrière eux, ayant des temps de concentration infimes, se dispersant à la première occasion, comme ne parvenant pas à fixer leur attention et laissant libre court au désir du moment.

« Tu tentes on va dire un petit peu toutes les solutions, tu travailles à l'oral, tu travailles à l'écrit, sur des exercices mécaniques : orthographe, grammaire, on va dire n'importe quoi, pour voir ce que ça va donner ! Et puis t'es vite au courant, c'est à dire qu'il ne se passe rien, c'est à dire que tu renouvelles tes consignes : « bon bah monsieur je m'y mets », donc il reprend la posture, puis au bout de 20 secondes (rires), il se lève, il va voir à la fenêtre, donc autonomie zéro zéro zéro quoi ! S'il n'y avait pas quelqu'un à côté »

« On peut le comparer à une poule... à une puce bondissante, c'est quelqu'un qui ne pouvait pas se fixer, qui était tout le temps dans la dispersion, donc il était hors de question d'entreprendre quelque chose comme ça » (un enseignant à propos d'un collégien).

« La discipline scolaire est d'abord une discipline temporelle »¹² à laquelle les collégiens ne parviennent pas à se conformer. Plusieurs d'entre eux peuvent répondre de manière appropriée aux questions des enseignants lorsque celles-ci exigent des réponses courtes ou ponctuelles (exemple du calcul mental ou écrit) mais ne peuvent s'en sortir scolairement quand le travail demandé exige une organisation du travail passant par une série d'étapes scolairement incontournables (résolution de problèmes). Certains collégiens se précipitent sur la réponse ou la solution sans prendre le temps de lire les consignes jusqu'au bout ou de respecter les étapes nécessaires à l'élaboration de la réponse ou à la solution du problème. Ces formes d'instabilité cognitives observables chez de nombreux collégiens doivent ainsi être rapportées aux caractéristiques familiales de leur socialisation temporelle. Selon les familles étudiées, on peut distinguer entre des temporalités arhythmiques et des temporalités désynchronisées qui, chacune à leur manière, ne favorisent pas chez ces collégiens une structuration temporelle consonnante avec les exigences scolaires.

Les temporalités arhythmiques renvoient du côté des familles qui sont depuis longtemps éloignées des formes organisées du travail salarié dont on sait l'importance dans la scansion des horaires de la vie et la construction de dispositions à la régularité¹³. L'inactivité chronique de certains parents laisse le quotidien des familles vacant de toutes obligations professionnelles extérieurement structurantes. En les condamnant à « avoir à vivre "au jour la journée" »¹⁴, elle rend impossible la planification et la régularité. « En l'absence d'emploi régulier, ce qui fait défaut, ce n'est pas seulement un revenu assuré, c'est cet ensemble de contraintes qui définissent une organisation cohérente du temps et un système d'attentes concrètes. Comme l'équilibre émotionnel, le système des cadres temporels et spatiaux dans

¹¹ Mauger Gérard, « Disqualification sociale, chômage, précarité et montée des illégalismes », *Regards sociologiques*, "Le néo-libéralisme", n°21, 2001, p.84.

¹² Beaud Stéphane, *80 % au bac... et après ?* La découverte, 2002, p. 159

¹³ Landes David, *L'Heure qu'il est*, Gallimard, 1987.

¹⁴ Castel Robert, *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, 1995, p. 461.

lequel se déroule l'existence ne peut se constituer en l'absence des points de repère que fournit le travail régulier »¹⁵.

- Ah bon. Tu aimes bien dormir ?

Sébastien : Han. C'est pour ça qu'il aime pas l'école. Parce que j'aime pas m'lever le matin. Parce que comme ils disent il faut se coucher tôt pour se réveiller tôt d'accord. Mais j'arrive pas à le faire moi. Ils te tuent ! T'arrives à... dormir le soir à huit heures et demi il fait encore jour tu regardes il fait soleil, ils sont tous dehors. Moi j'arrive pas. Même si il fait nuit à minuit comme ça et tout. [...] C'est ma mère qui fait pire. Ma mère... elle travaille pas. [...] Elle mais j'sais pas comment elle fait, elle regarde la télé jusqu'à deux heures du matin. Et à huit heures elle est levée Et moi j'me dis comment elle fait ? Comment elle fait ? C'est vrai en plus hein. (un collégien)

Les temporalités familiales désynchronisées renvoient au contraire du côté de familles dont les rythmes, bien qu'inscrits dans les formes organisées du travail salarié, sont désaccordés par les contraintes imposées par la flexibilité des emplois occupés. Les bénéfices organisationnels et temporels (en termes de régularité des horaires, de structuration des rythmes familiaux...) sur la vie familiale qui peuvent être liés à l'exercice d'une activité salariée aux horaires réguliers et de jour sont ainsi mis à mal par les formes de travail pratiquées qui, comme dans le cas des emplois postés, forcent la variation permanente des horaires travaillés, entraînent des absences plus ou moins prolongées et régulières comme dans le cas de l'occupation d'emplois « flexibles », ou conduisent encore les parents à fonctionner sinon à contre-temps du moins sur un rythme décalé (horaires matinaux ou tardifs).

Il s'endort des fois et une fois oui il a manqué de bol, nous on était au boulot, ma femme elle travaille, moi je travaille, donc quand y a personne, on laisse une clé pour qu'il ferme la porte quand il part. Et comme moi je commence le travail à 7 heures, je pars à 7 heures et ma femme elle part à 5 heures, à 6 heures moins le quart. Donc lui il est tout seul, donc le réveil sonne, il a pas réveillé, et il a manqué l'école eh ! Il a dormi. Il s'est endormi [...] parce que moi avant de partir au boulot le matin, je le réveille. Et bon c'est vrai qu'il se réveille pas, il m'dit : « non j'dors plus là, j'dors plus ». Alors je laisse la lumière allumée dans sa chambre et je lui dis : « maintenant tu dors pas parce que j'dois partir et tu vas manquer l'heure, tu vas rester ici, tu partiras pas à l'école, alors faut faut te réveiller »
(Père d'un collégien)

De fait, les situations sont nombreuses où les horaires des parents ne permettent pas de réguler les horaires des enfants simplement parce qu'ils ne concordent pas avec ceux-ci. Dans ces conditions, les enfants de la famille se retrouvent pratiquement seul en charge de leurs obligations. Ces derniers se retrouvent ainsi dans la position de devoir prendre en main leur propre ponctualité. Il faut donc que les collégiens sachent prendre sur eux pour se coucher à des heures qui ne risquent pas d'entraver les heures de sommeil et surtout pour se lever à temps et se rendre en classe. Ce n'est pas toujours le cas, ce qui conduit à d'importants ratés du point de vue de la scolarité.

Tensions socio-cognitives et fragilisation des ressources et des relations familiales

Les résultats de la recherche nous conduisent à prendre en compte les dimensions socio-cognitives des familles et des collégiens eux-mêmes car c'est là une des dimensions centrales des parcours de « ruptures scolaires ». L'omniprésence des difficultés d'apprentissages constitue un fait marquant, commun à l'ensemble des collégiens en « ruptures scolaires ». De ce point de vue, la recherche montre que « déscolarisation » et « ruptures scolaires » sont une des modalités de ce qu'on appelle

¹⁵ Bourdieu Pierre, *Algérie 60*, Minuit, 1977, p. 87.

couramment l'« échec scolaire » dans les milieux populaires¹⁶, et que les parcours de « ruptures scolaires » des collégiens considérés s'enracinent dans une série de tensions socio-cognitives (temporalités, langage, autorité, formes de régulation...) entre les dispositions produites par la socialisation familiale et les dispositions attendues par l'institution scolaire et que réclame le rôle d'élève.

Le terreau socio-cognitif des « ruptures scolaires »

On peut rattacher ces difficultés dans les apprentissages scolaires à des caractéristiques bien connues des sociologues de l'éducation et qui renvoient pour une large part à l'écart entre les exigences scolaires, les pré-requis que supposent les apprentissages scolaires et les ressources scolaires des familles ou la socialisation langagière. Elles ont notamment à voir avec un éloignement des formes objectivées de culture¹⁷, avec des formes d'obéissances liées à la contrainte extérieure¹⁸, des dispositions à l'action spontanée, et surtout avec la difficile conversion des structures socio-linguistiques issues de la socialisation primaire en structures socio-linguistiques scolaires¹⁹. On sait par exemple que la confrontation des pratiques langagières des enfants des milieux populaires aux normes du langage scolaire standard est un des fondements de leurs difficultés d'apprentissages scolaires. On retrouve chez les collégiens les caractéristiques du langage oral-pratique analysé par Bernard Lahire : les discours sont faits d'implicites, les scènes racontées ne sont pas compréhensibles par ceux qui ne connaissent pas le contexte, les scènes sont plusieurs fois mimées par les collégiens plus que racontées...

L'immense majorité des situations familiales observées renvoie à des familles dont les parents, et plus largement la famille élargie, n'ont connu que des scolarités courtes, souvent interrompues en primaire, ne dépassant pas en tout cas le CAP que peu d'entre eux détiennent. Plusieurs enfants semblent ainsi reproduire les scolarités de leurs parents (scolarités écourtées, difficultés, voies professionnelles courtes). Ces familles sont donc, par l'histoire de leurs rapports à l'école et à la scolarité, étrangères aux logiques scolaires, en particulier aux formes scolaires qui trament le secondaire, et disposent de peu de ressources scolaires mobilisables à l'appui de la scolarité de leurs enfants. A cet égard, plusieurs parents évoquent, au cours des entretiens, les difficultés qu'ils rencontrent pour suivre la scolarité de leurs enfants, et se montrent relativement démunis face au fonctionnement de l'école (« à 12 ans j'ai pas été à l'école eh, j'ai pas été à l'école, j'ai oublié beaucoup, et maintenant quand il commence à taper dans le plus dur, moi j'arrive plus, parce que je sais pas, je peux pas l'aider »), contraints même parfois de recourir à des tierces personnes pourtant peu qualifiées pour vérifier les devoirs faits à la maison comme cette mère qui, ne pouvant vérifier si le travail de son fils est fait correctement, demande à l'un des voisins et copains d'école de ce dernier (dont elle nous dit par ailleurs qu'il ne réussit pas bien lui-même à l'école) de vérifier pour elle les devoirs de son fils. D'autres évoquent les difficultés scolaires qui furent les leurs ou leur faible inclination pour l'école lorsqu'ils étaient eux-mêmes scolarisés dans une sorte d'identification rétrospective au parcours de leur propre enfant : « Oh là là (rire) j'étais nulle (rire), la catastrophe hein, je voulais pas aller à l'école moi non plus, j'aimais pas l'école ».

Ces difficultés pour aider les enfants dans leur scolarité, qui affaiblissent objectivement la surveillance et le suivi parental, sont ainsi souvent renforcées par l'impossibilité de recourir à une tierce personne « compétente » soit dans le réseau familial, soit dans le voisinage. Les moments de passage d'un cycle

¹⁶ Millet Mathias et Thin Daniel, « Remarques provisoires sur les “ruptures scolaires” de collégiens de familles populaires », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 36, 1/2003

¹⁷ Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités...*, op. cit.

¹⁸ Thin Daniel, *Quartiers populaires*, PUL, 1998

¹⁹ Bernstein Basil, *Langages et classes sociales*, Minuit, 1975

à l'autre (comme le passage de l'école primaire au collège) qui entraînent un changement de nature et de niveau d'exigences sont alors souvent des périodes critiques de la scolarité des enfants et sont parfois l'occasion de ruptures lorsque aux difficultés nouvelles pour le collégien se combine le « décrochage » des parents du point de vue de l'aide et de l'encadrement qu'ils peuvent apporter.

Effets de la vulnérabilité des ressources familiales sur la socialisation des collégiens

Si la dépossession scolaire et culturelle familiale des collégiens en « ruptures scolaires », commune à la plupart des familles de classes populaires, n'est jamais une condition sociale suffisante pour expliquer les difficultés scolaires rencontrées par certains élèves, encore moins les parcours de « ruptures scolaires », elle n'en accroît pas moins les probabilités et les risques, pour les familles, d'être à la fois désarmé face à certaines situations scolaires (comme l'entrée au collège), et de trouver dans celles-ci des sources de tensions, de contradictions ou de malentendus. Au fur et à mesure que les enfants avancent dans la scolarité, les parents se présentent en situation de faiblesse, en cela renforcée par les heurts institutionnels et interpersonnels liés aux difficultés de la scolarité de leur enfant. « Il ne peut plus y avoir une totale confiance entre parents et enfants dans le suivi du travail scolaire. Le contrôle des devoirs donne lieu à une sorte de jeu de cache-cache, de "guéguerre" permanente où s'affrontent parents et enfants. »²⁰

Si la faiblesse des ressources scolaires des parents concourt aux difficultés scolaires des élèves de milieux populaires, particulièrement dans les périodes critiques, ce ne sont toutefois pas ces faibles ressources scolaires familiales en elles-mêmes, ni les changements liés au passage du primaire au secondaire, qui expliquent la fréquente dégradation de la situation des élèves à l'entrée au collège. Ce sont ces dimensions combinées avec des circonstances particulières de l'entrée au collège (malheur familial, déracinement, absence du principal dépositaire de l'autorité familiale ou du capital culturel) qui contribuent à faire se manifester plus ou moins brutalement les limites de l'aide scolaire que les parents peuvent apporter à leur enfant, limites qui ne leur permettent pas d'accompagner l'importante modification des modalités de la scolarisation entre le CM2 et la sixième et d'empêcher que celle-ci précipite un processus de « ruptures scolaires »²¹. C'est donc en pensant l'arrangement de ces conditions sociales de possibilité avec d'autres dimensions constitutives des parcours de « ruptures scolaires » des collégiens que l'analyse doit procéder.

Des ressources rendues inopérantes par les ruptures familiales

Tous les enfants de familles populaires dont les logiques socialisatrices entrent en contradiction avec les logiques scolaires ne sont pas en « échec scolaire » et *a fortiori* en « ruptures scolaires ». Mais c'est bien parce que les histoires familiales souvent heurtées des collégiens prennent racine sur ce terrain de la tension entre les logiques de milieux populaires et les logiques scolaires qu'elles produisent leurs effets dans la construction des scolarités des collégiens. Les situations familiales qui conduisent les collégiens à devoir compter sur eux-mêmes et « sur l'école pour acquérir les connaissances scolaires ne sont pas en elles-mêmes génératrices d'échec mais elles augmentent considérablement le risque d'un développement rapide de l'inadaptation scolaire en cas de perturbations de la vie familiale ou scolaire : problèmes de santé, décès d'un parent, déménagements répétés, "sauts d'exigence" lors d'un passage en classe supérieure, mésentente avec un enseignant... Ces différents aléas de l'existence (dont la probabilité d'apparition n'est rare que sur le court terme) s'avèrent beaucoup plus lourds de conséquence lorsque l'entourage familial n'a pas les ressources

²⁰ Beaud Stéphane, *L'Usine, l'école et le quartier*, Thèse de doctorat de sociologie, EHESS, 1995 p. 173.

²¹ Millet Mathias, Thin Daniel, « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *Ville-Ecole-Intégration*, n°132, mars 2003.

culturelles et financières permettant de remédier rapidement aux difficultés qui peuvent en résulter. »²².

Cette fragilité du capital scolaire familial, en quelque sorte révélée par les événements de l'histoire familiale, explique ainsi que celui-ci puisse dans certains cas produire des effets inégaux auprès des différents enfants de la famille en fonction des périodes de la vie familiale dans lesquelles s'inscrit leur socialisation et qui ne réunissent pas les mêmes conditions sociales de transmission. Ainsi, les enfants dont la scolarité n'a pas rencontré de problèmes particuliers et qui, dans un état antérieur des équilibres familiaux, ont bénéficié d'une aide parentale minimale, ont pu poursuivre leur scolarité sans trop d'anicroche là où d'autres, moins soutenus par les nouvelles conditions de la vie familiale, peuvent se retrouver rapidement à court de soutien scolaire familial pour pallier leurs difficultés.

C'est le cas de ce collégien dont la sœur, aînée de la famille, est à l'Université. Cette dernière a grandi dans un état antérieur de la structure familiale aux caractéristiques et conditions sociales différentes. Durant sa scolarité primaire et secondaire, le père et la mère vivaient sous le même toit. A cette époque, la mère, relativement pourvue sur le plan scolaire, se consacrait totalement à l'éducation de ses enfants et cantonnait son action à la sphère privée et domestique. Le fils, en revanche, évolue dans une structure différente. Il est encore très jeune, scolarisé en fin d'école primaire, lorsque ses parents se séparent. Cette séparation entraîne le départ du foyer d'un père jusqu'alors détenteur de l'autorité. La mère, désormais seule en charge de ses trois enfants, reprend une activité professionnelle sous l'effet des nouvelles contraintes matérielles liées à la séparation et se fait moins présente au quotidien. A cela s'ajoute, de la part de la mère, la reprise d'une sociabilité amicale plus régulière et intensive dont elle dit avoir été privée avant la séparation. Son investissement dans son travail, sa nouvelle vie sociale, relayant l'éloignement physique du père, contribuent à éloigner du quotidien du collégien, en la personne de la mère, un autrui significatif relativement doté en capital scolaire. Les conditions de la transmission de celui-ci qui un temps ont été réunies pour la fille aînée sont ainsi fragilisées et inopérantes au moment même où se joue, pour le collégien, l'entrée au collège. Dans ces conditions, c'est le soutien et le suivi familial de la scolarité du collégien aujourd'hui en « ruptures scolaires » qui s'en sont trouvés entravés. Le fils se retrouve plus souvent seul, isolé face à ses difficultés scolaires, et en charge de la responsabilité de son travail dans la période où il doit affronter de nouvelles formes scolaires²³.

Les formes de vie des familles liées à l'histoire de leur parcours migratoire, professionnel ou institutionnel ne leur permettent pas de réunir toujours durablement les conditions nécessaires à la transmission du capital familial, aussi minime soit-il, conditions qui permettraient de faire face aux difficultés de la scolarité des enfants. Bernard Lahire a montré que du point de vue de l'étude des parcours scolaires les conditions de transmission d'un capital scolaire ou culturel comptait au moins autant que le capital lui-même²⁴. Qu'est-ce qu'un capital qui ne parvient pas à se transmettre ? Des horaires de travail contraignants, éloignant durablement du domicile familial le parent principal détenteur du capital scolaire familial, ou encore un parcours migratoire qui se trouve au principe d'une chute sociale importante et du passage d'un univers social et culturel à un autre, radicalement différent (notamment sur le plan du système scolaire), etc., constituent autant de conditions d'existence familiales qui entravent les possibilités d'une transmission réussie du capital familial. Les familles n'assurent pas ainsi à coup sûr la « promotion » de tous leurs enfants, ni même leur maintien dans une position sociale équivalente à la position sociale familiale.

²² Broccolichi Sylvain, « Qui décroche ? », in Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde (dir.), *Les lycéens décrocheurs*, Chronique sociale, 1998, p. 44.

²³ Millet Mathias et Thin Daniel, « La "déscolarisation" comme processus combinatoire », *op. cit.*

²⁴ Lahire Bernard, *Tableaux de familles*, Gallimard/Seuil, 1995

Des scolarités sources de « ruptures familiales »

A travers l'analyse des caractéristiques scolaires des familles enquêtées, on mesure combien la scolarisation et ses difficultés sont, pour les familles des collégiens, par un effet en retour, au principe d'une altération des liens familiaux. Si les ruptures qui traversent l'histoire et les configurations familiales des collégiens sont pour une part générateurs de « ruptures scolaires » dans le sens où en affectant les conditions de la socialisation elles entravent objectivement les conditions d'une scolarité « normale » et empêchent l'acquisition d'un capital scolaire par l'école, la proposition peut aussi être inversée, les déboires répétés et les ruptures de la scolarité des collégiens provoquant une série de fractures familiales dont l'effet est d'amplifier leur solitude face à l'école et leurs souffrances scolaires. Les tensions sont d'abord liés au fait que les parents sont régulièrement les premiers à buter sur les exigences scolaires imposées à leurs enfants. Dans ces conditions, l'aide des parents aux devoirs est problématique et ils peuvent se le reprocher. En outre, face aux difficultés scolaires récurrentes rencontrées par leur enfant, la position de retrait qu'adoptent par ailleurs nombre de parents de familles populaires²⁵, parmi les moins dotées sur le plan scolaire, pour ne pas nuire à leurs enfants ou pour ne pas risquer de perdre la face devant eux, est mise à mal.

Enjoint d'intervenir mais se sentant démuni pour le faire, les parents sont ainsi placés dans une alternative particulièrement culpabilisante et anxiogène : ne rien faire et rester en retrait au risque de laisser faire ou intervenir de façon inappropriée en prenant le risque d'aggraver les choses et de se le voir reprocher. Le fait de s'en vouloir, de chercher malgré tout et tant bien que mal à aider l'enfant en difficulté et d'abord par les moyens à sa disposition, c'est-à-dire en augmentant la surveillance scolaire, multiplie les souffrances, les heurts, les rancœurs, et les incompréhensions réciproques. C'est par exemple le cas de ces parents qui soupçonnent leur enfant de ne pas faire leurs devoirs scolaires, parce que l'expérience leur a appris qu'il en était souvent ainsi, et qui cherchent ainsi à contrôler l'effectivité du travail produit en versant d'autant plus facilement dans le soupçon que, plusieurs fois trompés, ils ne sont pas toujours armés pour vérifier. A propos des devoirs à faire à la maison par son fils, une mère nous explique :

Enquêtée : Même je comprends pas bah parfois je demande à son copain qu'il vient et il m'disait : « si, c'est vrai, il l'a fait, ou il l'a pas fait ». Parfois il me dit : « non il a triché il manque quelque chose », parfois il le fait correctement

- Et ça comment vous saviez qu'il avait triché ?

Enquêtée : Et bah je demande à son copain et je lui disais : « est ce que ça c'est bien fait, cette question là ». Bah, je vous dis, il (le copain de son fils) me dit : « oui, celui-là il est fait ou bien celui-là il lui manque quelque chose.

- Ah oui ? D'accord, donc en fait c'était son copain qui vérifiait un petit peu, avec vous ?

Enquêtée : Bah oui il en a des trucs bah je comprends pas. Parce qu'il (son fils) me dit : « voilà, ça y est, j'ai fait ! ». « T'as fais quoi ?! Y a même pas 5 minutes que t'as ouvert le livre, comment tu l'as fait ?! ». Il me dit : « ça y est », je dis : « non, non, attends, je l'appelle (le copain de son fils) », il habite en-dessous de moi. Je lui dis : « s'il te plaît, tu peux monter ? ». Il me dit : « oui qu'est ce qu'y a ? ». Je lui dis : « regardes », il me dit : « oui oui, oui, ça y est, il l'a fait. » Je lui dis : « non regarde bien ! (rires) » [...]

- Ouais, et son copain ça se passe bien à l'école ?

Enquêtée : Ben pas forcément très très bien franchement (mère d'un collégien)

Outre le fait que les tensions familiales résultent des inquiétudes que les ennuis scolaires font porter sur l'avenir, elles se cristallisent autour des multiples désagréments, déboires et déconvenues

²⁵ On sait que l'attitude des parents vis-à-vis du travail scolaire oscille entre une attitude de retrait prudente et bienveillante pour les parents scolairement les plus démunis et une attitude de surinvestissement et de surenchère scolaire anxieuse pour les autres, Thin Daniel, *Quartiers populaires...*, op. cit.

institutionnels qu'entraînent les comportements scolaires, et extra-scolaires, des collégiens. Les convocations, les mots à faire signer, les exclusions provisoires et définitives, les rappels à l'ordre en tout genre, et les conséquences qu'elles induisent en termes de pressions exercées sur la famille et de stigmatisations, que doivent affronter les parents au fil des écarts scolaires commis par leurs enfants tendent à susciter l'exaspération des parents qui se sentent parfois harcelés, et à exacerber les brouilles avec les enfants tenus pour responsables. Stigmatisés au collège par les multiples remontrances, corrections, rectifications, mises à l'écart, etc., sanctionnant des comportements perturbateurs de l'ordre scolaire, les collégiens se retrouvent également condamnés au sein de l'univers familial pour leurs différents manquements notamment scolaires et pour les désordres familiaux qu'ils ne manquent pas d'occasionner. Sources de tensions à l'école, ils sont encore sources de conflits à la maison²⁶.

Fracture scolaire et disqualification familiale des collégiens

Des tensions se jouent aussi entre les enfants d'une même fratrie dont les comportements s'écartent inégalement des normes scolaires et génèrent des disparités intra-familiales importantes entre les uns et les autres, parfois même du point de vue de la place respective et traditionnelle de chacun (entre les aînés et les cadets, les filles et les garçons...) dans la hiérarchie des statuts et des rôles sociaux-familiaux. Parce que les familles sont, en leur ensemble, impliquées dans la réussite ou l'échec de chacun des membres qui les compose, l'école peut, à travers les verdicts et les classements infligés aux uns et aux autres, être vecteur d'un capital familial d'honorabilité ou d'indignité et contribuer à l'appréciation ou à la dépréciation des différents membres au sein de la structure familiale, et à la nature de leurs rapports.

Les classements scolaires peuvent avoir ainsi d'importantes incidences sur la distribution des positions au sein même de la structure familiale, sur la qualification ou la disqualification des uns et des autres. Comme le montre Stéphane Beaud, « les classements scolaires redistribuent les cartes au sein des familles et bousculent les hiérarchies symboliques dans la fratrie. [...] La réussite scolaire est dans des familles mobilisées scolairement le critère qui tend à fonder l'excellence des enfants tandis que le retard scolaire et surtout la mauvaise volonté scolaire disqualifient »²⁷. L'existence d'écarts de destinées importants entre frères et sœurs est ainsi potentiellement au principe de conflits et de ruptures entre ces derniers.

Une collégienne en « rupture scolaire » explique comment ses écarts de comportements scolaires contribuent à la disqualifier au plan des relations et des jugements familiaux, particulièrement dans le rapport à la sœur familialement valorisée parce que scolairement plus performante, donc familialement valorisante. La frontière qui ainsi divise familialement les deux sœurs et qui, dans la bouche de la collégienne interviewée, prend la forme de couples d'opposition : « ange *versus* diable », « intérieur *versus* dehors », « jour *versus* nuit »..., est avant tout une frontière scolaire qui montre comment, dans les familles, et pas seulement les plus mobilisées scolairement, les classements scolaires contribuent à distribuer et construire les « propriétés », à qualifier ou à disqualifier les attitudes des uns et des autres, parfois à tendre les rapports et les positions (jalousie, honte, agressivité, culpabilité, reproches, rancœurs, etc.). C'est le cas par exemple de ce collégien scolarisé en dispositif-relais et en « ruptures scolaires » qui se bagarre avec son frère cadet scolairement plus à son aise comme pour sauver son honneur et laver ce qu'il perçoit, dans la concurrence avec celui-ci, comme une indignité personnelle.

²⁶ Millet Mathias et Thin Daniel, « Les parcours de “déscolarisation” comme parcours de disqualification symbolique », à paraître en 2004 à La Dispute dans un ouvrage de synthèse du programme de recherche sur la « déscolarisation ».

²⁷ Beaud Stéphane, *L'usine, l'école et le quartier...*, op. cit., p.437.

J'ai vu son comportement, il changeait, il devenait agressif quand il rentrait, il supportait rien ! Déjà euh je me disais c'est bizarre, je sais qu'il est pénible mais de là à ce qu'on puisse rien lui dire, quand même c'est abuser ! Il s'en prenait toujours à son frère ! Le grand, il était toujours en train de lui envoyer des trucs en pleine figure : « et toi t'es le meilleur, ah oui toi t'es un génie ! ». Donc là je me suis dit : « tiens, il a certainement quelque chose qui va pas à l'école » [...] En fait ça se passait pas trop bien. Il me raconte que dans la classe c'était toujours lui qui faisait quelque chose, même quand c'était pas lui. Mais au départ, oui, son comportement avait changé ! Il était plus très content d'y aller, alors qu'au départ il était content d'y aller, de retrouver ses copains, ses copines [...] Mais bon, après c'était devenu toujours son frère, dès que son frère arrivait, c'était sa bête noire ! C'était l'inverse, il se vengeait tellement qu'il en avait marre. Moi, au milieu, il fallait toujours que je dise : « attends il t'a rien fait », « oui mais c'est un génie » et tout ! (mère d'un collégien).

Outre le fait que l'école et ses transformations, en termes notamment de prolongation, ont joué un rôle décisif dans la déstabilisation des familles populaires en contribuant au tracé de nouveaux clivages creusant les distances entre parents et enfants au sein même des familles populaires, elle signe encore, à travers les classements, les verdicts et les orientations, des lignes de clivages au sein même des fratries entre les enfants en réussite et les enfants en échec. Or ces lignes de clivages sont prédisposées à fonctionner comme de véritables lignes de fracture lorsque l'importance des écarts dans les parcours scolaires se traduit par une forte asymétrie des relations intra-familiales et un fort décalage socio-culturel entre les attitudes scolaires et sociales des frères et sœurs qui, parce qu'ils n'appartiennent plus aux mêmes mondes, peuvent devenir mutuellement difficilement lisibles.

Déracinements, désunions, et affaiblissement de la régulation familiale

Les histoires familiales des collégiens de milieux populaires en « ruptures scolaires » sont traversées par des éloignements ou des dispersions géographiques et affectives, des désunions et des recompositions familiales. Plusieurs familles ont été pour partie désunies suite aux séparations des parents ou suite aux décès de certains d'entre eux. Des mères, veuves ou séparées du père de leurs enfants, assument seules la garde de leurs enfants, ajoutant parfois aux enfants d'un premier lit les enfants issus d'une seconde union scellée dans une tentative avortée pour se remettre en couple et partager les charges éducatives. D'autres familles migrantes se trouvent par exemple géographiquement séparées de leurs proches restés sur place, et relativement isolées sur le lieu d'accueil. Certaines d'entre elles voient leur famille élargie éparpillée aux quatre coins du globe par la migration. Dans les situations étudiées, l'éclatement familial conduit sinon à la disparition du moins à la réduction des affiliations et du capital social, réseaux d'entraides potentiels, soutiens mobilisables, appuis ordinaires, constitutif de solidarités.

Effets des recompositions familiales sur la socialisation des collégiens

Dans les années 70, Jean-Claude Chamboredon écrivait que « d'une classe sociale à l'autre la socialisation varie dans son intensité et sa continuité. [...] En effet, contrairement aux analyses qui distinguent les classes populaires des classes moyennes par l'"esprit autoritaire" ou "libéral" des méthodes d'éducation, les différentes classes sociales se différencient d'abord par l'extension de la régulation »²⁸. C'est ainsi que l'un des effets majeurs de ces ruptures de la vie familiales, déracinements, désunions, recompositions familiales, dont les retentissements sont lourds sur les conditions d'existence familiale (dégradation des conditions de vie, déménagements, etc.) est

²⁸ Chamboredon Jean-Claude, « La délinquance juvénile, essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, XII-3, 1971, p. 179-180.

d'entraver l'extension de l'action régulatrice des familles sur les comportements juvéniles et l'intensité des cohésions familiales.

Déstabilisation des formes de cohésion familiale

Originaire du Moyen-Orient, la famille Azad est en exil comme d'ailleurs les autres membres de la famille élargie. Plusieurs oncles et tantes sont en Angleterre, d'autres en Nouvelle-Zélande, certains sont aux Etats-Unis. Le père et la mère ont suivi des études supérieures dans leur pays d'origine. Le père exerçait en tant qu'ingénieur dans une raffinerie de pétrole d'Etat. Après un départ sans doute clandestin, un mois passé dans un pays limitrophe, la famille reste plus de trois mois chez une tante en France avant d'être admise dans un foyer de réfugiés dans l'attente d'obtenir l'asile politique. Le père, principal détenteur de l'autorité familiale et du capital culturel, ne les rejoint qu'un an et demi après. Pour Karim, « déscolarisé », l'absence du père ôte un support important pour sa scolarité à un moment où ses acquisitions scolaires à l'école du pays d'origine étaient encore fragiles et où il devait s'acculturer à l'école du pays d'« accueil ». En outre, l'exil est au principe d'une forte chute sociale. Ingénieur depuis 16 ans dans la même entreprise, le père est au moment de l'entretien chauffeur-livreur intérimaire. Habitant une maison individuelle, la famille se trouve parachuté dans un appartement d'un HLM d'une grande « ZUP ». Le projet de partir habiter ailleurs ne peut se réaliser faute de stabilité professionnelle.

Ce type de parcours a pour conséquence la déstabilisation des conditions d'existence de la famille (déracinement, éloignement, instabilité professionnelle, chute du niveau de vie, déclassement) mais aussi de ses formes de cohésion sociale : l'énergie passée à s'en sortir altère la place que l'on peut consacrer aux enfants ; les périodes d'instabilité professionnelle et de latence sociale ébranle les rythmes sociaux familiaux ; le déracinement affecte le système des références culturelles. Ainsi, la forte cohérence socialisatrice qui existait au pays entre la famille « nucléaire », la famille élargie partageant la même maison, l'école privée religieuse des enfants, vole en éclats. L'exil produit ainsi une rupture dans les modes de régulation des comportements des enfants, une rupture dans les modes de socialisation et dans les relations intra-familiales.

Altération des solidarités et des sociabilités familiales

Les ruptures ou l'affaiblissement des réseaux de sociabilité et de solidarité, qu'ils soient familiaux, amicaux, de voisinage ou tout cela à la fois, font apparaître des formes d'isolement social relatif qui non seulement fragilisent l'intensité et la stabilité de l'encadrement parental sur les enfants mais obère également les ressources sociales mobilisables pour faire face avec succès aux difficultés de l'existence. On sait l'importance, pour les classes populaires, et singulièrement les plus dominées d'entre elles, des solidarités traditionnelles, celles qui sont enracinées dans la famille ou dans le quartier et qui sont susceptibles de fonctionner comme autant de relais ou celles qui trouvent leurs raisons sociales dans une communauté de destins et de références, comme conditions de la survie sociale et économique. En être coupé, c'est être privé de contreforts sociaux et économiques dont l'absence rend plus improbable encore la « remontée sociale » et le maintien d'un encadrement éducatif stable des enfants. Il apparaît ainsi que certains élèves en « ruptures scolaires » sont des enfants de milieux populaires issus de familles qui, pour des raisons diverses, se trouvent en dehors du réseau de sociabilité populaire « ordinaire ». L'isolement relatif des familles est pour une part lié à l'altération des liens familiaux. Les ruptures sont associées aux séparations des couples qui affaiblissent le réseau de sociabilité parce que dans les familles étudiées, elles s'accompagnent de coupures avec la famille de l'ex-conjoint. Elles passent aussi par des conflits à l'intérieur des familles comme dans le cas de cette famille où les ponts ont été coupés avec les frères et sœurs des parents. Certaines familles cumulent les facteurs d'isolement.

Madame Ammari est veuve. Du fait du décès de son mari, elle ne voit presque plus sa belle-famille. Elle a eu un autre enfant d'un père qui ne vit pas avec elle. Par ailleurs, elle a peu de contacts avec ses voisins qui partagent une même origine nationale et une même expérience de la migration et se regroupent sur une base communautaire dans laquelle elle n'a pas sa place. Elle évoque ainsi les femmes qui s'assoient par terre sur des tapis devant l'immeuble lorsqu'il fait beau et l'impossibilité pour elle de se joindre à leur groupe.

De ce point de vue, les mères seules sont particulièrement vulnérables, leur réseau de sociabilité étant souvent très réduit. Cette réduction du réseau de sociabilité est du même coup une réduction des solidarités et des ressources pour faire face aux difficultés de la vie. Cette question des solidarités est d'autant plus importante quand l'on a affaire à des familles relativement désaffiliées au sens de Robert Castel²⁹, c'est-à-dire coupées des solidarités institutionnalisées. Lorsqu'elles sont défaillantes, les solidarités personnelles et de proximité semblent essentielles. La rupture de liens de solidarité à l'intérieur de la famille nucléaire ou élargie, avec le voisinage, etc., constitue alors un facteur d'aggravation de l'existence de familles déjà fragiles par leurs conditions matérielles d'existence. Pour les familles étudiées, l'aggravation porte, entre autres choses, sur l'affaiblissement des ressources mobilisables pour faire face aux problèmes de l'éducation des enfants (en termes par exemple de relèves éducatives), en matière de régulation et de contrôle des comportements notamment. L'absence ou la faiblesse des relations avec les ascendants ou les collatéraux limite l'action de régulation aux seuls parents qui ne peuvent compter sur des ressources familiales pour faire face aux comportements contraires à la morale familiale ou aux exigences des institutions comme l'institution scolaire.

Déplacements résidentiels et déplacements scolaires

Pour une large part imputable à ces mouvements de recomposition et de transformations familiales, comme à des changements d'emploi ou à des difficultés économiques, le parcours résidentiel des familles est dans l'ensemble mouvementé. Les difficultés sociales, les séparations conduisent à changer de logement, de quartier d'habitation voire de ville, comme dans le cas de cette femme qui, à la suite de la séparation d'avec son mari, se retrouve un temps logée avec ses enfants dans un foyer d'accueil d'une autre ville, ou comme dans le cas de cette femme qui, séparée de son mari et faute de pouvoir continuer à financer son appartement, déménage vivre chez sa mère accompagnée de ses enfants.

Ces changements de logement qui se traduisent souvent par des changements des lieux de vie et d'habitation (de quartier ou de ville) sont souvent lourds de conséquences sur les enfants et leur scolarité. Déplacés d'un quartier à un autre, d'une ville à une autre, les collégiens des familles concernées sont enlevés à l'univers commun du quartier, univers sécurisant parce que familial, et soustraits à leurs habitudes comme à leurs sociabilités ordinaires. De ces expériences, plusieurs collégiens retirent un fort sentiment de déracinement, de déchirement, et de désœuvrement qui les poussent, lorsque cela est encore possible, à retourner dans le quartier (ou la ville) de leurs origines tout à la fois pour y renouer des solidarités amicales et retrouver les réassurances d'un monde social maîtrisé. A cet égard, les changements de lieux d'habitation sont d'autant plus mal vécus par les collégiens que ceux-ci sont récurrents et obligent à faire régulièrement face à de nouvelles situations qui supposent adaptations et discontinuités (du point de vue des relations amicales, des lieux, des habitudes de vie).

Ces déplacements territoriaux et résidentiels des familles s'accompagnent presque inévitablement de changements d'établissements scolaires. Outre qu'ils induisent concrètement, pour les collégiens concernés, de devoir faire face à de nouveaux cadres scolaires (nouveaux lieux, nouveaux bâtiments,

²⁹ Castel Robert, *Les Métamorphoses de la question sociale...*, op. cit.

nouveaux enseignants, nouveaux camarades, nouvelles directions, nouvelles organisations) lors même qu'ils éprouvent déjà des difficultés pour s'acculturer au fonctionnement scolaire du collège, ces changements d'établissements s'avèrent néfastes sur le plan de leur scolarité lorsqu'ils supposent en sus la confrontation à des populations scolaires plus conformes aux logiques de la socialisation scolaire et davantage pourvues en capitaux. Les collégiens ont alors toutes les chances de vivre l'entrée dans leur nouvel établissement scolaire comme une épreuve qui, en plus de les couper de leurs anciennes camaraderies scolaires, les conduit à faire l'expérience de la distance sociale et symbolique (ne pas se sentir à sa place) dont la traduction est souvent l'isolement du reste de leur classe et une plus grande stigmatisation institutionnelle.

Conclusion

Les histoires familiales des collégiens en « ruptures scolaires » sont remplies de basculements, de revirements plus ou moins brutaux, de fêlures plus ou moins soudaines, d'accidents biographiques, qui surviennent dans le cadre de conditions matérielles d'existence précaires. Ces ruptures, souvent multiples, concourent soit à maintenir les familles dans des situations de grandes difficultés économiques et sociales, soit à les déclasser plus ou moins fortement du point de vue de leur statut socio-économique et de leurs conditions de vie. Cette situation sociale des familles tend ainsi à fragiliser la configuration dans laquelle les collégiens sont socialisés et construisent des dispositions cognitives et comportementales comme des catégories d'appréciations du monde social, des rapports à l'école.

Les ruptures fréquentes qui trament les histoires familiales des collégiens en « ruptures scolaires » et qui trouvent (dans une sorte d'engrenage cumulatif) une part de leurs fondements dans les difficultés antérieures des familles tendent ainsi à bouleverser et à renverser les conditions d'exercice d'une socialisation familiale continue et continuée. Ces ruptures portent à d'autant plus de conséquences sur la vie familiale et sur les scolarités des enfants qu'elles interviennent dans un contexte familial où les ressources mobilisables pour faire face aux problèmes de l'existence sont déjà faibles, et que ce qui, dans un état antérieur de la structure familiale permettait parfois aux enfants de se maintenir scolairement, tend par ces ruptures à ne plus être présent par la suite. Ainsi, les malheurs familiaux qui surviennent rarement seuls et produisent des effets cumulatifs sur la vie familiale sont-ils autant de fractures dans la vie quotidienne et dans le devenir (en l'occurrence scolaire) des collégiens.

Au final, c'est dans le cumul et la combinaison de ces caractéristiques familiales communes à nombre de familles populaires parmi les plus démunies et dominées que se construit et se joue la spécificité des situations familiales des collégiens en « ruptures scolaires ». C'est aussi dans ce cumul que les dimensions familiales des parcours trouvent toute leur place dans l'explication des « ruptures scolaires » et tirent leur force dans la construction d'un rapport au scolaire et à la scolarité³⁰. Les mêmes caractéristiques familiales n'auraient pas produit les mêmes effets du point de vue de la scolarité des enfants sans les ruptures de l'histoire familiale ou les accidents biographiques qui, pour une part rendus possible par elles, trouvent en elles les conditions pour exercer leurs effets dévastateurs³¹. Là où les enfants de certaines familles parviennent à atténuer les ruptures de l'histoire

³⁰ De même, les dimensions familiales ne sauraient rendre compte totalement des parcours de « ruptures scolaires » et doivent, pour ce faire, être articulées dans leurs effets aux autres dimensions de la vie sociale des collégiens comme les dimensions institutionnelles ou encore celles qui renvoient aux groupes de pairs. Et il faudrait ainsi pouvoir rappeler, à chaque moment de l'analyse, comment les dimensions familiales des parcours de « ruptures scolaires » évoquées s'imbriquent aux dimensions institutionnelles et des sociabilités juvéniles. Mathias Millet et Daniel Thin, « *Ruptures scolaires* » et « *déscolarisation* »... *op. cit.*

³¹ Si le cumul de « facteurs » est fortement explicatif, ce n'est jamais le cumul de n'importe quel « facteur » qui est en jeu, et que l'on ne puisse pas, par le type d'approche que nous avons privilégié, isoler totalement un

familiale par la mobilisation de ressources existantes, là où d'autres collégiens issus de familles aux caractéristiques comparables à celles de notre échantillon s'en sortent dans la mesure où aucune rupture brutale ne vient faire basculer les fragiles équilibres familiaux, les familles des collégiens en « ruptures scolaires » allient à la fois faiblesse et vulnérabilité des ressources et ruptures de l'histoire familiale.

« facteur » ne signifie pas que l'on ne puisse pas désigner certaines dimensions du réel comme étant plus déterminantes que d'autres. Outre le fait de devoir s'attacher au problème du chômage et des conditions de vie dégradées des familles précaires, c'est d'abord en travaillant à connaître et à limiter les facteurs sociologiques du cumul des « facteurs » que l'on pourra agir sur les situations familiales qui obèrent les chances scolaires des enfants.